

# Aprendizaje Colaborativo con Google Docs y Chat en el Aula de Alemán como Lengua Extranjera

## Resumen

El eje fundamental de esta comunicación es señalar la importancia del aprovechamiento de plataformas *online* para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Nuestro objetivo didáctico procura siempre seguir una metodología activa que permita a nuestros alumnos participar en su aprendizaje. El enfoque del Aprendizaje Basado en Tareas ya nos brindaba la posibilidad de actuar aprendiendo y aprender actuando; desde hace ya décadas, se ha visto enriquecido con la incorporación en el aula de recursos tecnológicos y aplicaciones informáticas, tales como el power point, para la presentación de resultados. La herramienta *google docs* y el chat facilitan además la colaboración entre los estudiantes y con el profesor. Los resultados de nuestro trabajo, llevado a cabo en la UPV, han demostrado la satisfacción por parte de nuestros alumnos y compañeros docentes del grupo GECOLER (Grupo de Enseñanza Colaborativa de Lenguas en Red). Ello nos da muestras de la importancia de contrastar experiencias y resultados con los demás, una necesidad para nosotros constante de colaborar y compartir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Palabras clave

Alemán como lengua extranjera, plataformas *online*, aprendizaje colaborativo, google docs, chat académico

Universitat Politècnica de València, Valencia, España; dagil@idm.upv.es

## 1. Introducción

El uso académico de las plataformas *online* es una realidad que brinda un amplio abanico de posibilidades de enseñanza-aprendizaje. Las plataformas institucionales, en concreto, facilitan este proceso, ya que son herramientas conocidas y utilizadas diariamente por ambos protagonistas: el alumno y el profesor. Aprovechar esta oportunidad es lo que se pretende en el Grupo de Enseñanza Colaborativa de Lenguas en Red (GECOLER) de la Universitat Politècnica de València (UPV), formado por profesores de distintas lenguas (alemán, francés, inglés, español y valenciano). Estos profesores trabajan de forma colaborativa con los alumnos de distintas titulaciones para crear un material dinámico que enriquezca, no sólo su aprendizaje de lenguas, sino también la adquisición de habilidades necesarias en su futuro profesional.

Para este aprendizaje colaborativo se hace uso de la plataforma educativa PoliformaT y de *google docs*. El trabajo puede ser presencial o semipresencial; en esta aportación, haremos una breve descripción de dos ejemplos llevados a cabo en el aula de Alemán como Lengua Extranjera. El primero tuvo lugar exclusivamente en el aula durante sesiones de prácticas. El segundo se desarrolló también en sesiones de prácticas, pero fue completado con trabajo no presencial de alumno.

Los alumnos colaboran para crear un documento de power point mediante google docs en grupos pequeños. Para la toma de decisiones se comunican por medio del chat académico de la plataforma PoliformaT de la UPV. Alumnos y profesor deciden la formación de los grupos, las pautas a seguir para realizar el documento y la forma de evaluarlo.

Esta propuesta responde a la necesidad de diseñar nuevas actividades para las sesiones de prácticas en el laboratorio de nuestras asignaturas en la UPV. Por ello nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿es conveniente hacer uso de la plataforma PoliformaT y de google docs para las sesiones de prácticas en la asignatura de Alemán? Tras una breve introducción, revisaremos unas ideas básicas en torno al aprendizaje colaborativo asistido por ordenador (ACAO) y al uso de google docs y el chat en el entorno educativo. A continuación, describiremos la metodología seguida para llevar a cabo la actividad dentro de nuestro contexto. Y, por último, presentaremos los resultados y conclusiones de nuestra experiencia.

## 2. El ACAO en el aula de lengua extranjera

Hace ya tiempo que estamos inmersos en un mundo digital y las aulas no son una excepción: “The students we teach are going to do most of their reading on an electronic screen. They are going to live – they live now – in a world of electronic text” (Lanham, 1993:121). En nuestro contexto académico es evidente el uso cotidiano del entorno electrónico por parte de nuestros alumnos, sobre todo en nuestro caso concreto, puesto que impartimos clase en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática (ETSINF). Pero además no podemos olvidar la importancia del trabajo colaborativo en su futuro profesional: “Collaborating on research publications is one of the core tasks of academics.” (Dekeyser & Watson, 2006:1). Como indica Rösler (2007:9), para aprender lenguas extranjeras basándonos en entornos electrónicos no es suficiente pensar en un espacio virtual en el que se busque información, se sigan instrucciones o se planteen preguntas a un instructor *online*. El aprendizaje asistido por ordenador ha de ser también el lugar en el que los alumnos produzcan y presenten los resultados de sus trabajos, realicen simulaciones e interactúen con otros discentes.

## 2.1 Características del ACAO

El aprendizaje basado en el trabajo en grupo viene siendo estudiado e investigado desde hace ya tiempo. Pero es a partir de los años sesenta cuando se empieza a diferenciar entre trabajo cooperativo y colaborativo con la aparición de Internet y la posibilidad de trabajar “en grupo” con el ordenador.

Cuando cooperamos los integrantes del grupo reparten su trabajo, lo resuelven individualmente y lo incorporan al resultado final del trabajo en grupo. Cuando colaboramos, los participantes del grupo trabajan juntos, negocian y comparten. Además, como indica Carrió (2006):

El aprendizaje cooperativo está estructurado por el profesor que coordina a los integrantes del grupo y les asigna tareas. Se pretenden alcanzar objetivos específicos, organizando las tareas para facilitar el trabajo por lo que existen una serie de reglas rígidas y que se han definido previamente. Por el contrario, el aprendizaje colaborativo [...] implica una independencia por parte de los participantes y un desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre estudiantes. (Carrió, 2006:9)

Sin embargo, Würffel (2008) es menos estricta a la hora de diferenciar ambas formas de aprendizaje y prefiere hablar de un menor o mayor grado de cooperación en el aprendizaje:

Auf der lerntheoretischen Ebene bleibt Lernen im Konzept des kooperativen Lernens ein individueller Akt, wohingegen in der Theorie des kollaborativen Lernens Lernen als Ko-Konstruktion von Wissen zwischen den Lernerinnen stattfindet (vgl. Carell 2006, 21ff.). Da jeder Versuch, diese Abgrenzung auf die unterschiedlichen Aufgabenbearbeitungen in der Unterrichtsrealität zu übertragen, schnell deutlich macht, dass Mischformen oder 'Formen dazwischen' überwiegen, erscheint es mir sinnvoller, von einem Lernen mit einem hohen oder einem niedrigen Grad von Kooperativität zu sprechen [...]. (Würffel, 2008:25)

Nosotros entendemos esta experiencia como muestra de trabajo colaborativo puesto que los alumnos tuvieron libertad para organizarse el trabajo, buscar información, diseñar el producto, etc. Pero también es cierto que la elección del tema fue más o menos libre según el grupo; en una primera ocasión contaron con total libertad para escogerlo y en la segunda ocasión podían afrontar el tema común desde distintas perspectivas. Para nosotros se trata más bien de un trabajo colaborativo en mayor o menor grado, siguiendo la propuesta de Würffel, pero a la inversa.

## 2.2 El uso de google docs en el aula de lengua extranjera

Ya llevamos a cabo experiencias con el correo electrónico para la enseñanza del Alemán en cursos pasados. Los resultados son muy positivos desde el punto de vista de la adquisición y del desarrollo de la interlengua sobre todo desde la perspectiva del aprendizaje autónomo. La ventaja que nos ofrece google docs es su inmediatez (Zamri 2012). Cualquier cambio que se desee realizar es accesible al mismo tiempo por todos los participantes. El documento puede ser un texto, una presentación, etc. En nuestra experiencia trabajamos con documentos de power point. Para otras asignaturas que forman parte de este proyecto se han redactado textos para el desarrollo de la expresión escrita. Y además, nos permite la posibilidad de trabajar de forma colaborativa. Lo que aumenta la motivación de los alumnos ya que todos pueden asumir el rol de líder tomando decisiones respecto a la forma y contenido del trabajo. También permite una evaluación de todo el proceso, como describimos más adelante.

Existen pocos estudios sobre la integración de editores de textos cooperativos, blogs, videoblogs o podcasts en el aula de lengua extranjera, menos aún en el aula de alemán como lengua extranjera para principiantes. La mayor parte se basan en la creación de wikis: Guth 2007, Lund & Smørðal 2006 (para inglés como lengua extranjera), Odendahl 2007, Platten 2008 (para alemán avanzado). Experiencias con principiantes

Así pues, aunque en google docs se pueden insertar comentarios y existe un chat, no podemos guardar esos datos para revisarlos. Cuando nos desconectamos perdemos la conversaciones (o al menos eso ha estado ocurriendo en las últimas ocasiones). De ahí la necesidad de apoyarnos en el chat académico.

## 2.3 El uso del chat académico en el aula de lengua extranjera

Entre los recursos electrónicos utilizados por el profesor, el chat es el menos seleccionado, según las encuestas recogidas a diferentes colectivos de profesores de la UPV. Una de las razones puede ser el hecho de relacionarlo con el ocio y el entretenimiento, como la mensajería instantánea de Windows Live Messenger, SMS de telefonía móvil, WhatsApp, Line, etc. Pero este recurso puede utilizarse también de forma ventajosa como herramienta didáctica. *Permite una comunicación instantánea entre estudiantes y profesor para intercambiar conocimientos, experiencias* (Labrador, 2012:639) y practicar una lengua extranjera, como es nuestro caso. Como se apunta en las conclusiones del trabajo de Labrador (2012:644):

- El alumno está muy motivado con esta herramienta porque le es muy familiar, no obstante, para su correcta implementación en un ámbito académico se requiere de una concienciación por parte del alumnado.
- ( ... ) el chat aumenta la interacción y la participación en todos los casos y en especial en alumnos tímidos o introvertidos que sienten miedo a hacer el ridículo en la clase presencial. Además soluciona problemas de ausencias, ya que desde cualquier punto geográfico se puede participar perfectamente en las actividades.

Lo que realmente perseguimos en el aula de Alemán como Lengua Extranjera es el uso de la lengua meta por los alumnos. Lo que interesa es que se inicien en la comunicación en alemán, para poder comprobar el nivel de su interlengua. Desde el punto de vista del alumno se trata de una autoevaluación constante: ¿soy capaz de expresar x en alemán? ¿qué necesito para poder expresarme mejor? Desde el punto de vista del profesor se trata de evaluar conocimientos en un contexto significativo y auténtico: ¿qué han aprendido realmente? ¿son capaces de aplicar lo que se trata en clase? Los alumnos no escriben lo que les indica el profesor, sino que escriben para gestionar un producto posterior que ha pedido el profesor. Los profesores no evalúan lo que preguntan, sino lo que necesitan realmente conocer los alumnos para poder comunicarse. Y aquí es donde se produce la autenticidad de la actividad. Gracias a nuestra plataforma educativa tanto el profesor como el alumno tiene acceso constante a las conversaciones: sabemos quién participa, cómo y con qué frecuencia. Este corpus nos permite evaluar el nivel de adquisición de nuestros alumnos.

## **2.4 La combinación de google docs y chat en el aula**

El chat y los foros se vienen utilizando en la enseñanza de lenguas extranjeras también como herramientas de enseñanza a distancia, semipresencial y, en menor medida, presencial. Para alemán como lengua extranjera es conocido el proyecto “JETZT Deutsch lernen” que ofrece el Goethe Institut en colaboración con profesores de todo el mundo. El trabajo de Marqués-Schäfer (2013) describe extensamente este proyecto, iniciado en la Universidad de Gießen. Inicialmente fue concebido para alumnos avanzados, sin embargo los principiantes ya están invitados a participar. El chat es moderado por estudiantes de “Enseñanza de DaF” (Enseñanza de alemán como Lengua Extranjera) y se ofrece un amplio abanico de temas para tratar.

Nuestra experiencia se centra más en el uso de la lengua como instrumento para llevar a cabo una tarea, para crear un producto, tal y como se espera en el aprendizaje para fines específicos. Al trabajar con google docs y el chat, el alumno se involucra en todo el proceso (decide, consulta, aprende, estudia, valora y evalúa). Además se integran las cuatro destrezas: a) comprensión escrita (leer el chat), b) expresión escrita (redactar en el chat y en el power point), c) comprensión oral (entender a los compañeros cuando exponen) y d) expresión oral (presentación del power point).

## **3. Metodología**

A continuación pasamos a describir el desarrollo de la tarea en las aulas y el proceso seguido para evaluar la experiencia y valorar si es conveniente seguir poniéndola en práctica. En primer lugar, describiremos los dos grupos en los que se introdujo la experiencia durante el segundo semestre, en dos años consecutivos. A continuación, explicaremos cómo afrontamos esta innovación en nuestras aulas partiendo de un análisis de necesidades para las sesiones de prácticas que acompañan a las teóricas en la asignatura. Después indicaremos los elementos lingüísticos alrededor de los cuales giraba esta experiencia y por qué precisamente se eligieron éstos. Finalmente, detallaremos el desarrollo de la tarea y cómo la evaluamos.

### **3.1. Contexto**

Esta experiencia se ha llevado a cabo con alumnos de los últimos cursos de Ingeniería Informática que estaban cursando la asignatura de Libre Elección de Alemán 2 (nivel A1.2) durante el segundo cuatrimestre. Los dos grupos con los que realizamos la experiencia contaban asimismo con alumnos de otras titulaciones (BBAA y Arquitectura) que tienen la posibilidad de matricularse en esta asignatura al tratarse de Libre Elección y disponer de plazas para otras titulaciones dentro de la misma UPV. Contamos en la primera ocasión con un grupo de 16 alumnos (curso 2011/12) y en la segunda ocasión con 17 alumnos (curso 2012/13). La mayoría de ellos acababan de cursar la asignatura Alemán 1 (nivel A1.1) durante el primer cuatrimestre del curso, pero algunos la habían cursado con uno o dos años de anterioridad. En el primer grupo, el del curso 2011/12, (a partir de ahora grupo A) había tres estudiantes Erasmus de la República Checa con conocimientos previos de la lengua alemana adquirida en la escuela en su país de origen, que expresaron su voluntad de asistir a las clases para repasar los conocimientos adquiridos durante su infancia. En el segundo grupo, el del curso 2012/13, (a partir de ahora, grupo B) un estudiante que poseía también conocimientos previos y que estaba igualmente interesado en refrescar y practicar la lengua alemana estudiada anteriormente.

La asignatura consta de 6 créditos, de los cuales 1,5 corresponden a prácticas en el laboratorio informático. Tradicionalmente, para estas sesiones, hemos llevado a cabo prácticas con ejercicios online de páginas web gratuitas o hemos realizado tareas de búsqueda de información en internet para completar la materia tratada en las sesiones de teoría. Si bien es cierto, que estos ejercicios parecían novedosos (y, por tanto, motivadores) hace unos años, hoy en día

son percibidos por los alumnos (y por los propios profesores) como algo habitual, monótono y poco creativo. Por ello, nos planteamos consultar a los propios estudiantes sobre sus preferencias a la hora de trabajar en las sesiones de prácticas con ordenador y así, encajar más exitosamente nuestra propuesta metodológica utilizando google docs y el chat de la plataforma de nuestra universidad.

### 3.2. Análisis de necesidades

Repartimos un cuestionario para las sesiones de prácticas con ordenador (anexo I) con objeto de prever el grado de aceptación de la experiencia. Esta encuesta inicial sobre la metodología a seguir en las sesiones prácticas recogía preguntas acerca de: motivos de aprendizaje, preferencias de forma de trabajo, preferencias de tipo de ejercicios o proyectos y experiencia de trabajo en grupo.

Como ya se ha comprobado en ocasiones, las respuestas de los alumnos no han de interpretarse de forma tajante. Si trabajando en grupo en el pasado han tenido malas experiencias, se mostrarán reacios a trabajar de nuevo así; pero si el trabajo en grupo es de distinto carácter (trabajo colaborativo, no cooperativo) podrán tener experiencias más positivas. Muchas veces, los encuestados no son conscientes de estas diferencias, confunden los términos o simplemente cambian de opinión (Yalden 1987). Por eso es también crucial hacer una segunda consulta preguntando por los resultados y las apreciaciones que hayan obtenido después de trabajar de forma colaborativa y con las herramientas concretas utilizadas.

### 3.3. Temas trabajados:

Siguiendo el sentido del aprendizaje colaborativo, se hicieron distintas propuestas para elegir tema y forma de presentación. En el grupo A el tema fue libre (vivienda, viajes, etc.), en el grupo B, dentro del tema de la vivienda, los alumnos podían escoger el enfoque: descripción, localización, muebles, etc.

Desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua alemana, el principal elemento lingüístico a tratar fue el uso de las *Wechselpräpositionen*, las preposiciones que rigen acusativo o dativo. Dependiendo del verbo, si es de desplazamiento o no, el caso en el que hay que declinar el grupo nominal del complemento circunstancial de lugar se declinará en acusativo (*Wohin? Präposition + Akkusativ*) o en dativo (*Wo? Präposition + Dativ*). Para adquirir este fenómeno gramatical es necesario un esfuerzo cognitivo y una práctica repetida puesto que no hay referencias en la lengua materna.

La *Wechselpräpositionen* son necesarias para situar en el espacio cualquier objeto, por lo tanto, para describir los elementos decorativos y los muebles de una casa se hace imprescindible su uso; es una situación de aprendizaje significativo evidente: los alumnos deben utilizarlas para diseñar las habitaciones de la casa en colaboración con sus compañeros y han de revisarlas para explicar su diseño con las diapositivas de power point en la presentación oral.

El elemento lingüístico a revisar fue el *Perfekt*, forma verbal del pasado en alemán que no guarda una equivalencia exacta con el español. Esta forma verbal y su uso lingüístico había sido tratado solamente con un mes de anterioridad. Se trataba de comprobar si los grupos utilizaban el *Perfekt* para informar sobre los muebles que habían colocado y dónde o si lo explicaban en presente.

### 3.4. Desarrollo de la tarea de la tarea:

Los alumnos del grupo A trabajaron el documento de google docs e hicieron uso del chat exclusivamente en el aula. Los alumnos del grupo B trabajaron el documento de google docs igualmente, pero utilizaron el chat dentro y fuera del aula. Las distintas fases de la tarea se desarrollaron en dos fases, correspondiendo a dos sesiones de dos horas en el laboratorio informático. En la primera sesión el trabajo se centra en la producción escrita con el chat y con el powerpoint y en la segunda sesión el foco de atención cambia a la expresión oral, preparando los turnos de palabra y la presentación al resto de los grupos.

Primera fase:

1. Creación de grupos: se realiza entre el profesor y los alumnos, por niveles y respetando en lo posible relaciones interpersonales de los alumnos, se crean parejas y grupos de tres personas.
2. Inicio del chat: intercambio de dirección de correo electrónico en *gmail*, toma de contacto.
3. Creación del documento: toma de decisiones entre los alumnos (véase anexo IV).
4. Negociación en el chat de los contenidos y forma: uso de la lengua en situación auténtica (véase anexo V).
5. Revisión con el profesor: revisión del lenguaje y marcha de la actividad.

Segunda fase:

6. Negociación de turnos de palabra y ensayo de la presentación oral: simulación de una situación de su futuro profesional y académico.
7. Presentación: preguntas por parte del profesor y de los compañeros.
8. Evaluación conjunta: debate para valorar diferentes aspectos del uso de la lengua meta y del lenguaje corporal (vocabulario, gramática, sintaxis, pronunciación, etc.)

Durante todo el proceso, el profesor apenas ha actuado como tutor o moderador, únicamente al principio de las conversaciones del chat y en alguna ocasión para fomentar la motivación con comentarios positivos. Para la elaboración del documento de power point fuimos más rigurosos con la corrección en el grupo B, porque contamos con más tiempo, los alumnos habían trabajado no presencialmente y este hecho agilizó el proceso. Además, estamos de acuerdo con Odendahl (2007) al considerar el chat asíncrono de forma positiva porque permite al alumno pensar con más tranquilidad el mensaje que va a enviar. Esto es importante en el caso de alumnos principiantes.

### 3.5. Evaluación de la experiencia

Toda la experiencia la evaluamos desde dos puntos de vista, desde la perspectiva de la metodología y desde la perspectiva de la adquisición de la lengua meta.

Para valorar la metodología de trabajo seguida, elaboramos una encuesta que recogimos una vez finalizada la experiencia (anexo II). Los alumnos respondían cuestiones referentes a la autoevaluación de competencias, a la motivación, al chat como medio de aprendizaje, al google docs como herramienta de trabajo en grupo, al trabajo colaborativo, a la presentación oral y a una crítica constructiva. Desgraciadamente solo contamos con 19 encuestas respondidas.

En cuanto a la competencia comunicativa adquirida, observamos las conversaciones del chat, del documento escrito final (el power point) y de la presentación oral.

## 4. Resultados

Analizadas las encuestas, tanto la primera referente a las preferencias de los alumnos por el tipo de actividades a realizar en las sesiones de prácticas, como la segunda que evaluaba la conveniencia de las herramientas digitales escogidas, obtuvimos los siguientes resultados: los alumnos se inclinan por el trabajo en parejas y afirman que han mejorado su capacidad de trabajo grupal (Tabla 1).

Encuesta metodología 1: 19 encuestas respondidas		
1. Objetivo del curso: ¿Para qué quieres aprender alemán? (podían marcarse varias opciones)	Para mi futuro profesional	15
	Para mi tiempo libre	7
	Para obtener créditos	8
	Otra razón	3
2. Sesiones de prácticas con el ordenador: ¿cómo te gustaría trabajar en el laboratorio multimedia?	En parejas	8
	En grupo	5
	Individualmente	2
	De las tres formas	10
3. Trabajo colaborativo: Cuando has trabajado en grupo, ¿crees que ha sido positivo?	Sí, porque ...	17
	No, porque ...	3

Tabla 1. Resultados encuesta inicial.

En cuanto a la competencia comunicativa, se observa un aumento del uso de la lengua meta, ya que se practican en distintos canales de comunicación los mismos elementos lingüísticos. En el chat (Tabla 2), considerado como comunicación auténtica en la actual era digital (Pihkala-Posti 2012), observamos el repaso de saludos, petición de información, etc. Estos temas ya fueron tratados en el primer semestre (véase anexo III). También se ve reflejada la negociación para la toma de decisiones, como qué imágenes incorporar, cuántas habitaciones ha de tener la vivienda, etc. (véase anexo IV).

Número de mensajes enviados en el chat por salas							
Salas chat	Sala 1	Sala 2	Sala 3	Sala 4	Sala 5	Sala 6	Sala 7
Mensajes	27	61	24	63	89	174	31

Tabla 2. Frecuencia del uso del chat en el grupo B.

Respecto al uso de los elementos lingüísticos en concreto que nos interesaba observar, comprobamos una concienciación por parte de los alumnos respecto al uso de las *Wechselpräpositionen* (véase anexo VI). Aunque el profesor no moderaba, los alumnos sabían que sus mensajes quedaban almacenados y el profesor podía revisarlos.

## 5. Conclusiones

El uso de la lengua meta es la herramienta y el objetivo de nuestras clases. Dados los resultados de nuestra experiencia, podemos confirmar la conveniencia de incluir las plataformas *online* y el trabajo colaborativo en el aula de Alemán como Lengua Extranjera. El aprendizaje se ha visto enriquecido al aumentar la motivación de los alumnos.

y al ampliarse las oportunidades de comunicarse en la lengua meta. Los alumnos sienten que han avanzado en sus conocimientos de lengua alemana y han practicado el trabajo colaborativo que será fundamental para su futura vida profesional. Podemos concluir, por tanto, que sí es conveniente seguir realizando este tipo de prácticas puesto que se desarrollan al mismo tiempo dos elementos importantes para la formación de nuestros estudiantes: el aprendizaje de la lengua alemana y la capacidad de trabajo en grupo.

## 6. Referencias

- Carrió, ML. (2006). Definición y características del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador (ACAO). In ML. Carrió (Ed), *Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador ACAO*. Valencia: Departamento de Lingüística Aplicada Universitat Politècnica de València.
- Dekeyser, S. & Watson, R. (2006). Extending Google Docs to collaborate on research papers. *Technical Report*. The University of Southern Queensland, Australia. Recuperado de <http://www.sci.usq.edu.au/staff/dekeyser/googledocs.pdf>
- Guth, S. (2007). Wikis in education: Is public better? En: *Proceedings of the 2007 International Symposium of Wikis* Recuperado de [http://www.wikisym.org/ws2007/\\_publish/Guth\\_WikiSym2007\\_IsPublicBetter.pdf](http://www.wikisym.org/ws2007/_publish/Guth_WikiSym2007_IsPublicBetter.pdf).
- Labrador, MJ. (2012). El chat académico como herramienta didáctica, En: Patricia Botta y Sara Pastor (eds.) *Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH*. Roma: Bagatto Libri.
- Lanham, R. (1993). *The electronic world: Democracy, technology and the arts*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lund, Andreas & Smørðal, Ole (2006), Is there a space for the teacher in a wiki? In: *Proceedings of the 2006 International Symposium of Wikis*. Recuperado <http://www.wikisym.org/ws2006/proceedings/p37.pdf>.
- Odendahl, Wolfgang (2007), Vom Korrektor zum Koordinator: Web-basierte Online-Kollaboration im Aufsatzkurs. In: Schneider, Susanne & Würffel, Nicola (eds.) (2007), *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 101–126.
- Pihkala-Posti, L. (2012). Mit Internet und sozialen Medien Deutsch lernen. Motivationssteigerung durch „diginative“ Lernwege. *German as a foreign language*, 2-3, 114-137.
- Platten, Eva (2008), Gemeinsames Schreiben im Wiki-Web – Aktivitäten in einer untutorierten Schreibwerkstatt für fortgeschrittene DaF-Lernende. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Recuperado de <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Wuerffel1.htm>
- Rösler, D. (2007). *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Würffel, N. (2008). Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software*-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Recuperado de <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Wuerffel1.htm>
- Yalden, J. (1987). *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zamri, A. (2012). Google docs as a collaborating tool for academicians. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 59, 411-419

## Anexos

- I. Encuesta 1
- II. Encuesta 2
- III. Ejemplo de toma de contacto
- IV. Ejemplo de negociación
- V. Ejemplo de toma de decisiones
- VI. Ejemplo de elemento lingüístico